Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570365
Centre d'intérêt: 560

Hensler, Hélène.

Guide de planification d'une leçon / Hélène Hensler, Annie Therriault. -- Version expérimentale. -- Sherbrooke : Editions du CRP, 1995.
48 p. ; 22 cm.

"Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. 41.

ISBN 2-920859-86-2

Vedette(s)-secondaire(s): Therriault, Annie * Université de Sherbrooke

Descripteur(s): Préparation de cours * Guide * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Plan de leçon

Ce guide répond à un certain nombre de questions concernant la planification d'une leçon au secondaire: pourquoi et pour qui planifier? quand planifier? comment planifier? quoi planifier? Il présente différents principes et conseils méthodologiques accompagnés de questions d'exploration et d'approfondissement.

Hélène Hensler

Annie Therriault

Guide de planification d'une leçon

Éditions du CRP

95-70365

Hélène Hensler

Annie Therriault

Guide de planification d'une leçon

Éditions du CRP

Version expérimentale

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ISBN : 2-920859-86-2

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500 boul. Université
Sherbrooke (Québec) Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 1995

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Remerciements

La réalisation de ce guide de planification a été rendue possible grâce à la contribution financière de l'Université de Sherbrooke, accordée dans le cadre de son programme d'aide à l'innovation pédagogique. Nous tenons à remercier l'Université, la Faculté d'éducation et le Département de pédagogie pour leur appui à ce projet qui vise avant tout à établir un dialogue fructueux entre les différents partenaires de la formation des enseignantes et des enseignants du secondaire.

Nous tenons à remercier tout spécialement les personnes qui ont apporté leurs suggestions et leurs commentaires dans le cadre des travaux du comité d'innovation pédagogique, à savoir mesdames Hélène Ouellet (professeure), France Lacourse (adjointe aux programmes) et Éveline Charlier (professeure invitée) ainsi que messieurs Jacques Codère et Gérard Prince, superviseurs de stage. Merci aussi à monsieur Marc Robinson qui a réalisé l'illustration du début.

À l'avance, nous aimerions remercier pour leurs commentaires les stagiaires de nos programmes, les personnes superviseuses, les enseignantes et les enseignants du milieu scolaire ainsi que toute personne associée à la formation qui prendra la peine de se familiariser avec cet outil de travail et de nous faire part de ses commentaires. Grâce à leur précieuse contribution, nous serons à même de produire l'an prochain une version améliorée de ce guide de planification.

Hélène Hensler

Annie Therriault

Table des matières

Introduction 6

Pourquoi et pour qui planifier? 8
- On planifie pour soi 8
- On planifie pour les élèves 9
- On planifie pour ses partenaires de formation 9
- On planifie pour d'autres bonnes raisons 10

Quand planifier? 11
- Les différentes types de planification 12

Comment planifier? 15
- Rassembler les informations 15
- Explorer diverses possibilités, délibérer, décider 16
- Rédiger le scénario 17
- Rétroagir 18

Quoi planifier? 21
- Scénario d'une leçon 21
- Données de départ 22
- Étapes de la leçon 22
  - Préambule 22
  - L'entrée en matière 23
  - Interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et tâche(s) soumise(s) aux élèves 26
    - La transmission d'informations et d'explications 27
    - La ou les tâche(s) soumise(s) aux élèves 31
  - Conclusion de la leçon 36
- Estimation du temps 39

Conclusion 40

Références 41

Annexe A – Scénario d'une leçon 42

Annexe B – Retour sur la leçon 44

Et moi qui croyais que tout était dans le programme d'études!

Introduction

Planifier une leçon, c'est anticiper son déroulement et les résultats que l'on désire obtenir. C'est aussi choisir, en connaissance de cause, les moyens les plus adéquats pour y parvenir. À travers l'activité de planification, l'enseignante et l'enseignant clarifient leurs projets d'intervention et leur donnent une forme qui soit communicable.

Planifier une leçon, ce n'est pas comme préparer une liste d'épicerie ou remplir des plages-horaires. Ce n'est pas non plus recopier ce qu'il y a dans le livre du maître ou le guide qui accompagne le programme d'études. Planifier de façon professionnelle, c'est décider personnellement puis se rendre capable de justifier ses décisions et en assumer les conséquences. C'est aussi se donner les moyens et les adapter au groupe concret des trente-deux élèves que l'on aura devant soi le jour J.

Si une bonne planification exige la mise en œuvre de connaissances (disciplinaires, didactiques et pédagogiques), elle nécessite aussi de l'imagination et un bon jugement. Chaque future enseignante ou chaque futur enseignant peut développer ces qualités à travers l'analyse et l'évaluation de ses expériences, mais aussi grâce à l'échange d'idées et d'interrogations avec d'autres partenaires. Le temps de la formation est un temps privilégié pour apprendre à planifier.

C'est cet esprit qui anime le présent guide. Il vise à soutenir votre démarche de planification de leçon, à la rendre plus rigoureuse et à vous aider à devenir véritablement les auteurs des scénarios de leçon que vous avez à rédiger. Il vous invite à préparer des leçons auxquelles vous aimeriez participer comme élève à qui l'on propose des apprentissages significatifs.

Ce guide n'est pas un mode d'emploi, et encore moins un livre de recettes. Il n'est pas conçu pour être utilisé de façon mécanique, simplement pour répondre aux exigences de rédaction des scénarios posées pour vos stages. Nous vous invitons à vous en servir avec souplesse, en tenant compte du contexte particulier dans lequel vous avez à

enseigner ainsi que de vos préoccupations les plus importantes, aux différentes étapes de votre formation. Il ne s'agit évidemment pas de répondre à toutes les exigences du premier coup. Nous croyons que cet outil de travail et de référence, exploité de façon personnalisée, pourra vous accompagner dans la construction progressive de vos compétences professionnelles.

Ce guide comporte quatre sections organisées autour de différentes questions. La première section examine les principales fonctions de la planification d'une leçon (*pourquoi planifier*) ainsi que les différentes personnes auxquelles elle peut profiter (*pour qui planifier*). La deuxième section (*quand planifier*) s'intéresse aux différents moments de planification et situe la planification de leçon (à court terme) par rapport à la planification à moyen et à long termes. Dans la troisième section (*comment planifier*), nous décrivons les principales étapes du processus de planification d'une leçon. Enfin, dans la dernière section, nous explicitons les différents objets de planification (*quoi planifier*), lesquels renvoient aux principaux éléments mentionnés dans le document officiel intitulé *Scénario d'une leçon* (voir Annexe A).

Une dernière remarque concerne la portée de ce guide: planifier, ce n'est pas enseigner. L'enseignement tel qu'on le conçoit à l'école secondaire, c'est d'abord une rencontre caractérisée par des interactions avec un groupe et avec des personnes. Aucune planification, si rigoureuse soit-elle, ne garantit le succès. Elle en constitue seulement une condition qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'être plus présent à sa classe et plus attentif aux réactions de ses élèves, en vue de les guider dans leurs apprentissages et dans leur développement. Planifier, c'est donc aussi se préparer à être un acteur vivant et efficace qui sait gagner l'adhésion intellectuelle et affective de ses classes.

Pourquoi et pour qui planifier?

La planification d'une leçon selon une démarche systématique est, pour les débutantes et les débutants, une entreprise quelque peu laborieuse. Elle demande temps et effort, beaucoup de temps et d'efforts, principalement quand il s'agit de tout consigner par écrit. Mais ses avantages sont si grands qu'il vaut la peine d'investir à ce niveau. L'apprentissage de la planification est profitable aux stagiaires non seulement dans la classe mais aussi dans leur vie personnelle. En effet, la planification permet de se donner une bonne discipline et de développer le sens de l'organisation, ce qui est utile dans plusieurs sphères de l'existence. Bien planifier donne plus de liberté, tout comme cela permet d'avoir plus d'emprise sur ce qui se passe en classe. De plus, la planification effectuée est révélatrice de sa pensée sur la pédagogie et sur l'apprentissage. Elle aide donc les stagiaires à mieux se connaître. Le processus de planification amène la personne à se questionner, à structurer sa pensée, à mieux l'expliciter et aussi à la partager avec d'autres. À cause du temps et des ressources disponibles, le contexte de la formation universitaire devrait être propice à la planification.

Mais qu'est-ce qui pousse vraiment les futures enseignantes et les futurs enseignants à planifier et à préparer leurs cours? Pourquoi faut-il planifier? Qui peut en bénéficier?

On planifie pour soi

- pour se donner de l'assurance et de la crédibilité (ce qui procure une autorité naturelle);
- pour agir de façon dégagée et mieux communiquer;
- pour poser des gestes cohérents et significatifs;
- pour mieux «cibler» ses interventions;
- pour prendre des décisions éclairées au lieu de se laisser guider par les impressions du moment;
- pour avoir des idées claires sur les notions à expliquer et à faire apprendre;

- pour pouvoir s'adapter aux différents groupes auxquels on a à enseigner;
- parce qu'un enseignant plus sûr de lui et qui sait où il s'en va s'évite bien des problèmes de discipline;
- pour tirer des leçons de ses expériences et s'améliorer de façon continue, car une bonne planification fournit une base utile à l'analyse des erreurs commises;
- pour s'approprier son rôle d'enseignant ou d'enseignante et développer petit à petit un sentiment de professionnalisme.

On planifie pour les élèves

- parce que les élèves s'engagent davantage et consacrent plus de temps aux activités d'apprentissage quand les cours sont structurés et les tâches graduées;
- pour rendre les élèves plus actifs dans leur apprentissage en leur communiquant des informations pertinentes (objectifs poursuivis, contenu notionnel, modes d'évaluation, etc.) et en choisissant des moyens plus adéquats;
- pour établir des ponts assez solides entre ce qu'il y a à enseigner et ce que les élèves savent déjà;
- parce qu'un cours bien planifié guide les élèves vers les comportements attendus;
- parce qu'une bonne planification augmente la cohérence d'une leçon et contribue à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

On planifie pour ses partenaires de formation

- pour communiquer avec la personne-guide qui veut fournir un encadrement adéquat et savoir où on s'en va parce qu'elle demeure la première responsable des progrès de ses élèves;
- parce que le milieu scolaire reconnaît que la compétence à planifier son enseignement est une compétence professionnelle essentielle;
- pour communiquer avec la personne superviseuse qui a besoin de connaître les intentions de chaque stagiaire

et doit s'assurer de la préparation d'interventions de qualité;

- pour échanger avec ses pairs avec qui on apprend à travailler en collégialité;
- pour fournir des bases objectives à ceux et à celles qui sont chargés d'évaluer la compétence des novices à planifier.

On planifie pour d'autres bonnes raisons

- pour exploiter au mieux notre imagination et celle des élèves;
- pour avoir un cours dynamique et orienté vers l'apprentissage des élèves;
- parce qu'il est démontré que les enseignantes et les enseignants efficaces sont très organisés;
- pour maintenir un bon rythme à la leçon et pour mieux gérer le temps disponible pour l'enseignement et l'apprentissage;
- parce que cela permet de varier les stratégies afin de tenir compte des différents besoins des élèves ainsi que de leurs styles d'apprentissage;
- parce que la meilleure improvisation est celle qui est organisée.

Quand planifier?

Il ne faut pas confondre l'activité intellectuelle de planification avec les traces de cette activité que les stagiaires mettent sur papier quand ils rédigent leurs scénarios de leçon. La planification mentale est normalement beaucoup plus riche et certainement moins linéaire que ce qui est consigné par écrit.

La première chose à prendre en considération pour répondre à la question *Quand planifier?* est la suivante: une enseignante ou un enseignant soucieux de faire progresser ses élèves n'arrête jamais de planifier, même s'il ne le fait pas toujours de façon systématique et en recourant à l'écrit. On planifie le matin, l'après-midi, le soir et la nuit. On planifie le matin lorsqu'on pense au travail à faire au cours de la journée ou à celui à venir; l'après-midi, parce que le cerveau est généralement en pleine ébullition et fonctionne au maximum; le soir, parce que c'est souvent un temps propice à la réflexion et la nuit, parce qu'une fois la relaxation amorcée, les bonnes idées surgissent comme par enchantement. C'est donc dire que la planification est une démarche continue qui peut parfaitement s'intégrer au fonctionnement quotidien. Ce n'est pas non plus une démarche linéaire mais plutôt une démarche «en spirale» susceptible de s'enrichir constamment.

En effet, si l'on analyse les trois grandes phases du processus d'enseignement telles que Jackson (1968) les a définies (phase préactive, phase interactive et phase postactive), on s'aperçoit que la planification est présente selon des degrés variables à chacune de ces phases. De plus, ce mode de représentation conduit à envisager la planification comme une démarche cyclique plutôt que linéaire. La figure 1 permet de schématiser les différentes démarches de planification correspondant aux trois grandes phases du processus d'enseignement.

Pour les novices, la planification intervient surtout à la phase préactive, mais dès qu'ils acquièrent un peu d'expérience, la phase postactive prend plus d'importance. En faisant systématiquement un retour sur chaque leçon (phase postactive), on parvient à rassembler des informations, dont certaines prennent la forme d'images, qui vont

alimenter la réflexion lors de la prochaine planification de leçon (phase préactive). C'est parce que la phase postactive a pris le relais que les enseignantes et les enseignants experts donnent parfois l'impression qu'ils ne consacrent presque pas de temps à la préparation de leurs leçons lors de la phase préactive. Les enseignants chevronnés planifient plus facilement parce qu'ils ont un meilleur accès aux souvenirs utiles: leur mémoire de cas, d'épisodes vécus, de faits pertinents pour la vie de la classe est plus abondante et plus précise, ce qui permet des décisions plus rapides.

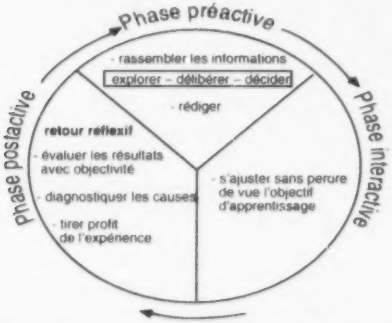


Figure 1 – Les étapes de planification correspondant aux principales phases du processus d'enseignement

Les différents types de planification

Pour situer la planification dans le temps, il convient de faire la distinction entre les différents types de planification, soit la planification à long terme, la planification à moyen terme et la planification à court terme.

Disons, pour simplifier, que la **planification à long terme**, c'est la planification annuelle de son enseignement. Elle consiste à répartir la matière et les objectifs du programme d'études sur les différentes étapes du calendrier scolaire. Cette planification doit se faire en étroite concertation avec les autres enseignants, tout particulièrement dans les écoles et pour les matières où l'on utilise des épreuves d'évaluation uniformes.

La **planification à moyen terme**, c'est celle qui concerne une tranche plus restreinte du programme. Elle peut se rapporter à une étape complète du calendrier, à un module prévu au programme ou encore à une période de stage intensif. Il s'agit notamment, dans ce type de planification, de prévoir l'enchaînement des différentes leçons, les périodes d'introduction et de révision ainsi que les moments les plus propices à l'évaluation.

Quant à la **planification à court terme**, elle sert à désigner la planification de séquences d'enseignement plus courtes, principalement la planification de leçons. Notons que le présent guide se limite à l'explicitation des démarches nécessaires à la planification à court terme.

Conseils pour aménager les moments de planification

- Penser à l'avance à la planification à venir pour s'assurer d'un temps de réflexion adéquat. Les décisions précipitées sont souvent sources d'erreurs de jugement ou encore d'un enseignement routinier.
- Prévoir des moments pour partager nos idées avec les collègues, les personnes superviseuses, les personnes-guides ou les autres enseignants afin qu'ils enrichissent notre réflexion par leurs questions, par leurs commentaires et par leurs suggestions.
- Prendre le temps d'imaginer le déroulement des événements de la leçon pour voir si tout se tient et pour anticiper les réactions des élèves.
- Situer les leçons qui font l'objet de la planification dans la continuité de l'enseignement dispensé par la personne-guide (réinvestir ce qui a précédé et préparer ce qui va se poursuivre après les interventions au cours de la leçon). Pour cela, tout doit être mis en œuvre pour connaître la planification à moyen et à long termes de la personne-guide et s'efforcer d'en comprendre le sens.
- Se réserver du temps pour reprendre ses planifications (ajuster ou réécrire les scénarios) si l'on se rend compte que l'on n'a pas pris les bonnes décisions. Mieux vaut encore «refaire ses devoirs» que d'essuyer

un échec dans la classe, ce qui mine la confiance en soi.

- Envisager la possibilité d'utiliser les idées des autres en les modifiant ou en les adaptant à ses besoins et au contexte particulier dans lequel on enseigne.

Comment planifier?

Rassembler les informations

La première étape à franchir consiste à identifier les contraintes, notamment celles qui sont dictées par le programme (objectifs terminaux et contenu notionnel obligatoire) ainsi que celles qui tiennent à la situation de la leçon dans une séquence plus longue. Après avoir établi ces contraintes, il s'agit de partir à la recherche de données substantielles sur le sujet qui doit être enseigné et sur les façons possibles de le traiter. Ces informations seront particulièrement utiles pour guider la prise de décision qui viendra ensuite. Voici des exemples de questions qui permettront de recueillir les données nécessaires à cette étape.

- Quelles sont les caractéristiques concernant les élèves à qui s'adresse la leçon (âge, maturité, acquisitions antérieures, degré d'autonomie, appartenance socioculturelle, principaux intérêts, passe-temps, etc.)?
- Quel est le matériel disponible en classe ou à l'école?
- Quels sont les préalables nécessaires à la compréhension des notions envisagées?
- Les élèves sont-ils habitués à une routine particulière? Dans quelle mesure est-il possible d'y déroger?
- Quel est le rôle que les élèves jouent habituellement dans la classe? (marge de manœuvre, participation attendue, etc.)

Concernant la matière à enseigner, on peut consulter les guides pédagogiques et les différents manuels scolaires existants. Mais attention! Pour être à l'aise dans son action pédagogique, il faut éviter de se laisser dicter sa planification par les guides ou par le matériel généralement utilisé. Il est également souhaitable de consulter les ouvrages de références généraux sur le sujet à enseigner ou encore des livres spécifiques à ce contenu notionnel. Les personnes superviseuses et les personnes-guides peuvent aussi signaler d'autres documents pertinents.

Explorer diverses possibilités, délibérer, décider

L'activité de planification comprend une bonne dose d'hésitation et d'incertitude. Elle peut entraîner une certaine insécurité jusqu'au moment où l'on identifie une bonne idée et fait le choix qui semble le meilleur. Au cours de cette période d'exploration, de délibération et de prise de décision, on met à l'épreuve ses propres expériences d'apprentissage de la notion ou des habiletés que l'on se propose d'enseigner, les concepts appris à l'université, ce qu'on trouve dans les manuels scolaires et les documents d'appoint ainsi que les nouvelles idées qui surgissent de différentes sources.

Lors de l'étape d'exploration, le travail consiste à élaborer et à tester mentalement divers scénarios possibles. En explorant plusieurs stratégies et plusieurs tactiques, il devient possible de s'interroger sur l'effet qu'elles pourraient avoir en classe. Cette étape consiste à voir mentalement le déroulement de la leçon, à anticiper les effets, à imaginer ce qui va se passer, un peu comme s'il s'agissait d'un rêve éveillé. On fait une projection, une prévision; on anticipe les événements et l'impact de la démarche prévue sur les élèves. On essaie aussi de se mettre à la place des élèves pour entrevoir leurs réactions.

L'exploration demande une bonne dose d'imagination et le courage de sortir des sentiers battus. À cette étape, il ne faut pas rejeter *a priori* les idées qui nous paraissent un peu bizarres: elles contiennent parfois des éléments intéressants. Alors avant de mettre une proposition à l'écart, il faut tenter d'en tirer quelque chose de positif. Un bon moyen de tester ces idées consiste quelquefois à en discuter avec des gens qui ne sont pas des pédagogues mais qui sont sensibles à ce que vivent les élèves. Ces personnes peuvent contribuer à enrichir la réflexion et à faire envisager des aspects ignorés jusque-là. Il convient d'éviter de rejeter systématiquement les idées originales ou nouvelles; elles sont la force des stagiaires. Ce sont elles qui donnent de l'élan dans l'action et qui incitent à prendre des risques (risques calculés, bien entendu).

Quand on a envisagé plusieurs possibilités, il s'agit de faire un choix. Le sentiment de confort qui surgit généralement suite à l'examen de différentes possibilités d'intervention constitue un indice que le processus de délibération arrive à maturité ou tout au moins à une conclusion suffisante pour passer à l'action. La décision doit tenir compte du contenu de la leçon, des habiletés que l'on cherche à développer chez les élèves et des ressources didactiques disponibles. À cette étape décisive, il importe d'avoir une vision d'ensemble de la démarche d'apprentissage que l'on veut favoriser chez les élèves. Pour cela, on doit évidemment tenir compte de leurs caractéristiques afin de préciser ses attentes et de diriger ses décisions vers ce qui sera le plus profitable pour eux.

À la dernière section de ce guide, *Quoi planifier?*, dans l'encadré qui suit la description de chaque rubrique du scénario, on trouvera une liste de questions spécifiques à chacune des étapes d'intervention. Ces questions visent à stimuler l'exploration et la délibération, seul ou lors d'échanges avec d'autres. Il ne s'agit évidemment pas d'examiner chaque question et d'y répondre de façon exhaustive. Il convient plutôt de s'en servir sélectivement et progressivement, au fur et à mesure que l'on se sent capable de les traiter. On pourra choisir celles qui répondent davantage à nos préoccupations du moment et s'en servir pour trouver des idées qui sortent de l'ordinaire. Il est également intéressant d'ajouter ses propres questions.

Rédiger le scénario

L'étape de rédaction du scénario consiste à consigner par écrit les actions qui composeront les épisodes de la leçon. Plus précisément, il s'agit de mettre sur papier les choix effectués et les décisions qui ont été prises par rapport à chaque rubrique qu'il est demandé d'expliciter. C'est l'occasion d'écrire le scénario retenu mentalement et de traduire la pensée en actions. Le scénario décrit ce qu'on prévoit faire et faire faire au cours de cette leçon en particulier. C'est un moyen d'amorcer le passage de la théorie à la pratique, puisque les idées se transforment en une série de gestes qui se réaliseront sur le terrain, en classe.

Comme le scénario n'est pas seulement pour les stagiaires, il doit aussi être un document communicable. Pour le rendre le plus explicite possible, il s'agit d'en «mettre plus que moins». On peut y consigner les moindres détails, même ceux qui paraissent les plus insignifiants. Il est tout à fait possible d'écrire tout ce qu'on pense dire au cours de cette leçon. Certaines personnes ont recours à ce moyen pour se donner de l'assurance et clarifier leurs idées. Bien évidemment, il serait étonnant que l'on dise effectivement, mot pour mot, ce qui a été prévu. Mais pour procéder de cette façon, voici une suggestion pratique: souligner au marqueur les mots clés afin de pouvoir repérer rapidement les choses importantes et garder le fil de ses idées. D'autres opteront peut-être pour un style plus télégraphique ou schématique. Si tel est le cas, il faut prendre soin d'être assez clair et explicite pour que les partenaires de formation puissent comprendre le scénario. De plus, tout au cours du processus de planification, ou seulement à la fin de la rédaction de la première version du scénario, il faut faire une estimation du temps nécessaire à la réalisation de chaque partie de cette leçon.

Pour terminer, on pense à corriger les fautes, comme cela se fait généralement pour tous les textes dont on est l'auteur.

Une fois que les partenaires de la formation ont discuté du scénario et procédé à sa révision, tout est prêt pour le mettre en action. L'auteur du scénario change de rôle: il devient acteur. Pour poursuivre avec la même analogie, après la conception du scénario, on passe à la mise en scène et à l'interprétation.

Rétroagir

Cette dernière étape trouve sa place après l'intervention en classe. Elle consiste à faire un retour réflexif sur la leçon. Cette rétroaction permet de consigner ses commentaires à la suite de la réalisation de la leçon fondée sur le scénario. On s'interroge alors sur l'atteinte de l'objectif, en prenant soin de porter ce jugement à partir d'indices observables. On n'évalue pas seulement ses discours, mais aussi les gestes posés et les réactions qu'ils ont

suscitées. On analyse ensuite les difficultés par rapport à la gestion du groupe et à la gestion des tâches en tentant d'identifier les causes probables de ces difficultés. Ensuite, comme il est fort probable que la planification a été ajustée ou modifée pendant la leçon, on prend en note les adaptations réalisées afin de pouvoir revenir sur ce qui a été fait réellement et d'évaluer la pertinence des décisions prises sur le vif. On peut aussi consigner les surprises ou les déceptions, les effets inattendus de cette leçon, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Le dernier point de réflexion porte sur les améliorations concrètes à apporter à cette leçon. On peut noter ici les éléments à modifier et comment procéder si c'était à refaire avec un groupe semblable. Il importe d'effectuer cette réflexion assez tôt après avoir donné la leçon, tandis que les idées sont encore fraîches et avant que les images ne s'estompent. Cette réflexion sera d'autant plus riche qu'on a pu discuter de la leçon avec d'autres personnes et tenir compte de leurs commentaires constructifs.

À la suite de cette réflexion, il sera plus facile de réutiliser le scénario lorsque viendra le temps de donner cette leçon une autre fois (et c'est fort probable que ça arrive!). La conservation de ces réflexions à la fin de chaque scénario permet d'améliorer les leçons d'une fois à l'autre et de les embellir chaque fois qu'elles seront données.

Signalons enfin que les retours sur la leçon sont une mine d'or pour rédiger des entrées au journal de stage. On peut trouver à l'annexe B un modèle de retour sur la leçon à joindre à chacun des scénarios. Il est possible de le photocopier tel quel. Si l'on préfère, on peut aussi créer son propre document en ajoutant les éléments que l'on trouve intéressants.

Note – Les stagiaires pensent peut-être qu'ils n'ont pas rencontré beaucoup d'enseignants dans les écoles qui notent ces réflexions après la leçon. La plupart le font par contre dans leur tête ou au cours de discussions avec des collègues, car l'expérience et l'habitude permettent d'intérioriser la démarche. Alors pourquoi exige-t-on du stagiaire de les consigner par écrit? Et bien, parce

que le fait de mettre par écrit leurs réflexions oblige à les réaliser de façon plus méthodique et plus approfondie et contribue ainsi à créer chez les stagiaires cette habitude, jusqu'à ce qu'elle devienne une sorte de réflexe. C'est en effectuant un retour sur sa pratique qu'une enseignante ou qu'un enseignant peut tirer des leçons de son expérience et qu'il construit progressivement sa compétence professionnelle. Par cette démarche, il prend conscience de ses points forts et de ses points faibles; ceci lui permet de s'améliorer sans cesse et de devenir plus effic ce dans son enseignement.

Quoi planifier?

Scénario d'une leçon

Vous avez l'estomac dans les talons, c'est l'heure du repas. Aujourd'hui, vous recevez des visiteurs sensationnels. Ils sont au nombre de trente et ils ont entre douze et seize ans. Comme vous avez le goût de les rencontrer pour partager, vous voulez leur préparer un mets original dont ils se souviendront. C'est donc avec soin que vous avez tout préparé d'avance pour les recevoir.

Cette mise en situation peut paraître cocasse ou irréaliste. Mais cette analogie s'est avérée utile pour souligner le protocole qui précède une rencontre entre plusieurs personnes. Lorsque les enseignantes et les enseignants entrent en classe, c'est un peu comme s'ils recevaient les élèves de la classe pour partager un repas de fête avec eux. La relation maître-élèves se joue sur le plan de la communication interpersonnelle et les premiers contacts sont importants. Ensemble, chaque membre du groupe, qu'il soit d'un côté ou l'autre du grand pupitre, fait partie de cette assemblée réunie en un même lieu. Au menu de cette rencontre, la dégustation d'un contenu notionnel organisé autour d'un objectif déterminé d'avance. C'est avec plus ou moins d'entrain que les convives se présentent sur les lieux. L'hôte se souciera donc de mettre ses invités à l'aise et de rendre cette rencontre la plus enrichissante possible. Que faut-il planifier pour faire de cette réunion un événement spécial dont les invités vont se rappeler? C'est ce dont il sera question dans cette section du guide.

Pour décrire les différents éléments à planifier, chaque rubrique prévue dans le document intitulé *Scénario de leçon* (voir annexe A) sera traitée plus en détail dans cette section.

Données de départ

Les éléments mentionnés dans l'encadré au début du **scénario** identifient les données de départ, notamment celles dictées par le programme d'études (objectif et contenu notionnel). L'objectif terminal ou intermédiaire est un repère important. Il indique la visée que l'on doit poursuivre à moyen terme. Quant à l'objectif spécifique de la leçon, il agit comme un phare qui aide à centrer sa planification et son enseignement sur le principal apprentissage visé. On s'en servira aussi pour le retour réflexif. L'objectif spécifique n'est généralement pas inscrit dans le programme mais on peut parfois le trouver dans le manuel ou le cahier. Très souvent, il convient de le reformuler en combinant des informations contenues dans l'objectif terminal ou intermédiaire avec les éléments du contenu notionnel retenus pour la leçon. Notons que le fait de spécifier l'objectif d'apprentissage n'empêche pas d'avoir en tête et de poursuivre d'autres objectifs, réalisables à plus long terme. L'objectif d'apprentissage spécifique signale simplement sur quoi on va mettre l'accent pendant la leçon.

L'encadré contient aussi des informations purement descriptives, comme la ou les dates de la leçon, le matériel à prévoir et l'aménagement de la classe. Dans ce cas, il sert surtout d'aide-mémoire pour le stagiaire et pour ses partenaires de formation.

Étapes de la leçon

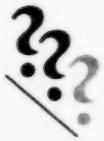
Préambule
(l'heure de l'apéritif!)

Cette première étape du scénario annonce l'ouverture, le commencement de la leçon. Cette étape, plus que les autres, est caractérisée par la mise en œuvre d'une série de routines d'organisation ou de rituels qui ont un impact non négligeable sur la participation des élèves. Ces règles ne vont vraiment pas de soi pour une enseignante ou un enseignant débutant, alors que la personne expérimentée les gère de façon quasi automatique. Pour éviter des mauvais départs, il importe donc de les prévoir dans la planification.

Bien avant le son de la cloche, ce prélude consiste à aménager le local à l'avance quand cela est possible afin de

gagner du temps et d'être disponible pour les élèves dès leur entrée en classe. C'est le moment favori pour créer le contact avec les élèves et pour les accueillir. On profite également du début de la leçon pour prendre le «pouls» du groupe, c'est-à-dire pour connaître le contexte dans lequel les jeunes arrivent en classe. Par exemple, les matins des jours de pluie les élèves peuvent avoir tendance à somnoler plus qu'à l'habitude. Les récréations agitées ou encore un test particulièrement difficile peuvent aussi avoir une influence sur le degré d'excitation. Il faut donc envisager des ajustements en fonction du contexte et des moments de la journée. Sont à prévoir pour cette étape:

- l'accueil des élèves;
- la prise des présences;
- les informations diverses (incluant les messages à l'interphone);
- le sujet de la leçon et l'annonce de son déroulement (de préférence par écrit au tableau);
- une période de lecture (en français, par exemple);
- le retour sur le devoir ou un examen (on peut préparer les commentaires à faire sur les devoirs ou examens à l'avance afin de s'assurer qu'ils sont constructifs);
- toute autre activité pertinente qui est nécessaire au fonctionnement de la classe ou des activités de l'école.



- De quelle façon vais-je accueillir les élèves pour qu'ils se sentent bienvenus en classe et qu'ils aient le goût de revenir?
- Quelles sont les informations que je dois leur communiquer?
- Comment susciter la curiosité au moyen de la présentation du plan au tableau?

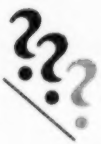
L'entrée en matière
(juste avant le plat principal!)

Cette étape sert surtout à la préparation des élèves. C'est l'étape au cours de laquelle on doit creuser leur appétit pour la matière à venir. C'est également le temps privilégié pour agir sur la motivation et pour créer un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage.

C'est ici qu'il faut capter l'attention des élèves et la diriger vers l'objet d'apprentissage (objectif et contenu). On peut faire cette entrée en matière en planifiant une mise en situation.

La mise en situation

Elle peut prendre diverses formes, allant du *sketch* au fait vécu, ce qui permet d'user d'imagination. Une mise en situation intéressante est souvent suffisante pour donner aux élèves le goût d'apprendre et d'être attentifs. Un bon moyen de stimuler la motivation est de relier l'apprentissage visé et le contenu de la leçon à la vie des élèves ou encore à l'actualité. On peut aussi partir d'une situation problématique vécue par les élèves et leur faire percevoir l'apprentissage à réaliser comme une solution à ce problème. Par ce moyen, on donne un sens à l'apprentissage en créant la demande de savoirs. De plus, on fournit les bases qui permettront aux élèves d'être davantage conscients du progrès réalisé une fois les notions acquises.



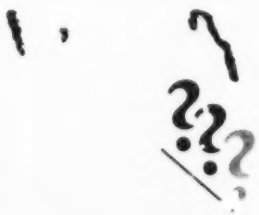
- Quels liens pourrais-je faire entre le contenu de la leçon et la vie en dehors de l'école?
- Quel problème concret et significatif pour les élèves (ou quel objet, image, anecdote, etc.) pourrait aider les élèves à saisir le sens de l'apprentissage à réaliser pendant la leçon?
- Comment faire pour piquer leur curiosité, les sortir de leur passivité et de leur indifférence, créer un besoin de comprendre, les inviter à s'engager dans l'apprentissage?
- Le temps nécessaire à la mise en situation est-il adéquat et réaliste ou risque-t-il d'empiéter sur les activités d'apprentissage proprement dites?
- Comment pourrais-je simplifier cette mise en situation pour qu'elle ait un véritable impact sans toutefois prendre trop de temps?
- Les élèves sont-ils déjà suffisamment mobilisés pour que je puisse me contenter d'une simple introduction?
- Mon entrée en matière pourrait-elle se résumer à clarifier ce qu'on va faire et à le relier à ce qui a déjà été fait?

La communication de l'objectif d'apprentissage

Il s'agit de faire connaître aux élèves le sens et le contenu de l'objectif à atteindre. En termes simples, ce qu'on va apprendre et pourquoi on le fait. La façon la plus simple de procéder consiste à envisager une réponse crédible à la fameuse question: «À quoi ça sert?» On évitera toutefois d'adopter un point de vue purement utilitariste. Il faut se souvenir qu'un bon nombre d'apprentissages prévus dans les programmes n'ont pas d'utilité pratique immédiate, mais représentent simplement des tremplins pour progresser vers d'autres apprentissages plus complexes. En présentant clairement l'objectif d'apprentissage et sa raison d'être, on crée chez les élèves une sorte d'anticipation à développer de nouvelles compétences. Cela est d'autant plus vrai si l'on parvient à présenter l'objectif d'une façon pratique, en démontrant comment l'acquisition de telle ou telle habileté pourra leur servir dans la vie.

Les liens avec d'autres contenus

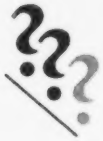
Comme une leçon est rarement un tout en soi sorti de nulle part, on peut rappeler aux élèves qu'elle s'inscrit dans une continuité et s'enchaîne avec ce qui a été vu auparavant. Si une leçon marque le début d'une série, le lien peut aussi être fait avec les cours qui suivront. Cette mise en relation permet de faire le pont entre ce cours et le cours précédent, d'introduire et de justifier celui qui vient. Si l'on a pris le temps de se familiariser avec les programmes d'études des autres disciplines, on pourra aussi prévoir des liens avec d'autres contenus enseignés, afin de favoriser l'intégration des apprentissages par les élèves.



- Ce que je veux enseigner fait-il appel à des connaissances antérieures?
- Quelles sont les relations entre le sujet de la leçon ou d'autres contenus déjà familiers aux élèves?

Les questions de rappel et d'introduction

On peut prévoir à l'avance les questions à poser qui permettront aux élèves de se rafraîchir la mémoire et de rapatrier certains contenus dans leur mémoire de travail. C'est un moment privilégié pour vérifier ce qui est acquis et ce que les élèves ont retenu des leçons précédentes. Le fait de stimuler les connaissances déjà acquises permet d'en faire une base qui viendra soutenir le nouvel apprentissage. Cela signifie que l'on fait un brin de révision avant d'amorcer de nouvelles notions, comme on teste la solidité du sous-sol avant de bâtir une maison dessus. La leçon peut d'ailleurs débuter par un questionnement, ce qui permet de stimuler la participation les élèves dès le début de la leçon.



- Comment faire pour savoir si les élèves maîtrisent suffisamment les connaissances préalables et s'ils peuvent les mobiliser dans la leçon?
- Faut-il que je pose quelques questions aux élèves au début de la leçon pour vérifier l'état de leurs connaissances préalables ou vaut-il mieux faire simplement un rappel?

Une fois le préambule et l'entrée en matière complétés, tout le monde est prêt à passer au plat de résistance.

Interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et tâche(s) soumise(s) aux élèves
(le plat principal quoi!)

Nous voici au cœur de la leçon. Cette étape se divise en deux parties qui deviennent beaucoup plus efficaces si elles sont interreliées. Il s'agit de la transmission d'informations et d'explications, laquelle vise surtout à faire comprendre, et des tâches soumises aux élèves, lesquelles doivent servir à faire apprendre. Si l'une ne va pas sans l'autre, c'est que les tâches doivent permettre aux élèves de s'approprier les informations communiquées, alors que les explications n'ont pas d'impact durable si elles ne sont pas réinvesties dans des tâches. On apprend des notions pour en faire quelque chose et pour faire ce quelque chose, on a des notions à apprendre. C'est très simple!

Pour décrire globalement ce qu'on va faire et ce qu'on va faire faire à cette étape de la leçon, il peut être commode de nommer ici la ou les méthodes qu'on entend utiliser, dans la mesure où il s'agit d'une méthode connue. La méthode oriente soit la transmission d'informations, soit les tâches, soit encore les deux éléments à la fois.

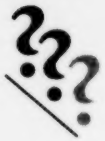
La transmission d'informations et d'explications

Pour la ou le stagiaire, cette partie du travail de planification consiste à mettre sur papier le détail de ce qui sera enseigné aux élèves, de ce qui doit leur être communiqué. Il s'agit de penser à tout et de le consigner, en incluant même les consignes que les élèves devront observer pendant les explications (compléter un schéma, prendre des notes de façon ordonnée, écouter attentivement, etc.), les schémas présentés sur feuille d'acétate, en mentionnant les documents à distribuer, le matériel à utiliser, etc. Là encore, il faut prévoir certaines routines d'organisation (par exemple pour la distribution des feuilles) afin d'éviter les perturbations et d'assurer un bon rythme.

Cette transmission des informations devrait être cohérente et structurée de façon logique et ordonnée afin d'assurer une progression dans la compréhension. Au début de cette section, on peut mentionner le type d'exposé qui sera utilisé pour cette leçon (explicatif, interactif, mixte). Cette organisation pourra, selon les cas, être appuyée et clarifiée par un schéma ou encore par le recours à des titres et sous-titres qui illustrent bien les étapes à franchir pour parvenir à la compréhension. En procédant ainsi, il devient plus facile, lors d'une période de questionnement, d'identifier la source des «blocages» d'un élève ou de pointer rapidement l'étape au cours de laquelle les informations communiquées ont manqué de clarté ou n'ont tout simplement pas été captées.

Pour la personne stagiaire, plus les détails concernant la transmission d'informations ou d'explications sont abondants, plus il et facile de s'imaginer soi-même donnant cette leçon et de communiquer aux élèves le contenu. En y allant systématiquement et en notant ce qui se passera en classe, c'est comme si on donnait ce

cours une première fois. Cela a pour effet de rassurer et de donner confiance en soi. En donnant l'impression de mieux connaître la matière, on favorise également la confiance des élèves.



- Comment présenter et structurer le contenu notionnel de façon à ce que les élèves puissent s'approprier les connaissances et pas simplement les comprendre superficiellement?
- Comment pourrais-je aider les élèves à mémoriser de façon intelligente les notions importantes?
- Comment éviter la fragmentation du savoir qui empêche l'intégration des apprentissages et entraîne le désintérêt ainsi que l'oubli?
- Comment communiquer les relations entre les différentes notions présentées et aider les élèves à faire des liens dans leur tête (graphiques, schémas en arbre, tableau, modèles, analogies, etc.)?
- Comment aider les élèves à faire la différence entre ce qui est essentiel à la compréhension et ce qui est accessoire?

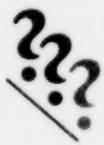
Pour bien structurer cette transmission d'informations ou d'explications, on peut penser à planifier au fur et à mesure les différents éléments mentionnés sous cette rubrique dans le *Scénario*.

Les inscriptions au tableau

Quoi inscrire au tableau? Où et quand vais-je le faire? Voici des questions à se poser. Il faut prévoir l'aspect visuel de cet instrument et toujours s'assurer que partout, dans la classe, on ait accès à ce qui se trouve au tableau. On doit également prévoir de l'espace pour les points importants à noter et à retenir. Il est très utile de préparer une sorte de portrait écrit du tableau pour s'assurer que les informations qu'il contiendra seront claires, ordonnées et concises et qu'elles faciliteront la prise de notes par les élèves.

Les questions à poser

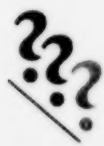
La planification des questions, incluant leur formulation individuelle ou collective, est importante car en plus de guider les élèves dans leur apprentissage, les questions sont utiles pour évaluer l'atteinte de l'objectif. Elles serviront aussi à détecter les élèves qui ne comprennent pas et à découvrir ce qui entrave la compréhension. Le questionnement pourra de plus être utilisé pour amener à la découverte. En prévoyant les questions, on peut aussi veiller à ce qu'elles fassent appel au raisonnement et pas seulement à la mémorisation. Dans certains cas, il peut être utile de cibler les élèves à qui les questions seront posées.



- À quelles grandes questions répondent les informations et les explications présentées?
- Quelles questions pourrais-je leur poser pour stimuler (et en même temps vérifier) leur compréhension des notions présentées?
- Comment susciter la participation des élèves les plus effacés et modérer la prise de parole des plus volubiles?

Les exemples et les contre-exemples

La règle d'or «En avoir plus que moins!». Une banque d'exemples en réserve se révélera très pratique pour fournir des explications supplémentaires au besoin. De plus, la constitution de cette banque oblige à mieux intégrer ses connaissances disciplinaires et représente un excellent exercice pour développer sa capacité à trouver des exemples rapidement et à les renouveler régulièrement.



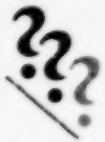
- Quels sont les métaphores, exemples et contre-exemples les plus «parlants» pour les élèves?
- Les métaphores et les exemples que j'ai choisis rejoignent-ils les élèves dans leur diversité ou ne tiennent-ils compte que de la majorité, ou encore de l'élève moyen?
- Les exemples retenus représentent-ils des clichés?

Les énoncés synthèses

Ce type d'énoncé permet de systématiser l'essentiel de ce qu'il faut retenir. On s'en sert pour résumer le contenu et pour guider le processus de mémorisation. Les énoncés synthèses peuvent aussi prendre la forme de schémas de rappel.

Une période de questions

Que ce soit pendant les explications ou lors d'une période de temps réservée à cet effet, il convient de prévoir les moments où les élèves seront incités à poser des questions. Une attitude d'encouragement à prendre la parole pourra les aider à effectivement faire part de leurs interrogations. En soulignant la pertinence d'une question ou en se montrant ouvert à l'échange, il est probable que les élèves augmentent progressivement leur participation.



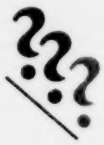
- Quels moyens vais-je mettre en œuvre pour faire en sorte que les élèves posent leurs questions?
- Comment vais-je procéder pour encourager la participation des élèves à ce niveau?
- Le fait de les inviter à poser des questions sera-t-il suffisant pour qu'ils le fassent?
- Quelles précautions prendre pour que le groupe accueille avec respect toutes les questions posées?

La transmission d'informations et d'explications se fait le plus souvent avant l'assignation des tâches aux élèves. Elle peut aussi se faire après, si la tâche assignée est une tâche de récapitulation (notions vues avant la leçon) ou s'il s'agit d'une tâche d'exploration visant à rendre les élèves plus ouverts aux explications. Dans les cas où la tâche doit précéder les explications, on n'aura qu'à inverser ces deux parties dans le scénario.

Quelle que soit l'alternance entre les tâches des élèves et les explications, il est capital de penser à la transition entre ces deux types d'activités et de prévoir comment elle sera gérée, afin d'éviter l'indiscipline et les pertes de temps.

La ou les tâche(s) soumise(s) aux élèves

Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est par l'exécution des tâches que les élèves vont s'approprier les connaissances et réaliser des apprentissages solides et durables. Il convient donc d'accorder le soin et le temps nécessaires à la planification de cet aspect de la leçon. La présentation de la tâche, de son sens et de ses buts peut être encore une fois un moment privilégié pour relancer la motivation et pour susciter l'engagement ainsi que la participation des élèves. Quel que soit le type de tâche retenu, on doit penser à planifier plusieurs éléments reliés à la tâche.

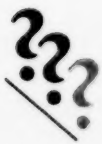


- Quelle tâche permettrait aux élèves d'exploiter les explications fournies et de progresser vers l'atteinte de l'objectif?
- Est-il possible de présenter la tâche comme un problème à résoudre?
- Cette tâche permet-elle à l'élève de faire certains choix et de prendre des décisions?
- Quel contexte social sera le plus propice à la réalisation de la tâche (travail en équipe, individuel, en grand groupe)?
- La tâche prévue tient-elle compte de certaines habitudes de travail instaurées dans la classe?
- Si elle s'en écarte beaucoup, risque-t-elle de provoquer des problèmes de gestion de temps ou de discipline? Comment les prévenir?
- Pourrais-je enrichir la tâche par une variante ou un élément optionnel, afin de la rendre un peu plus complexe pour les élèves plus avancés?
- Quelles sont les stratégies d'évitement de l'apprentissage (stratégies dysfonctionnelles) que les élèves pourraient mettre en œuvre et qui leur permettraient de «venir à bout» de la tâche par un traitement superficiel, sans vraiment atteindre l'objectif d'apprentissage?
- Comment neutraliser ces stratégies d'évitement?

Les consignes

Celles-ci doivent préciser de quel type de travail il s'agit: individuel, en équipe ou en sous-groupe, ainsi que ses conditions de réalisation, en silence ou autre. Les informations relatives au cahier d'exercices, au manuel à utiliser ou aux numéros à faire de même que les principales consignes sont plus faciles à repérer si elles apparaissent au tableau, au moins en abrégé. Les élèves pourront alors s'y référer. Au moment des consignes, il convient d'être clair et précis en faisant connaître ses attentes dès le début de l'activité. Il ne faudrait pas non plus prendre pour acquis que ce qui est évident pour le professeur l'est également pour les élèves.

Il faudra bien sûr veiller à ce que les exercices proposés soient adaptés aux élèves et présentent un degré de difficulté adéquat. Dans ce sens, il serait préférable de prévoir des tâches différentes selon les groupes s'ils sont de force inégale, par exemple si une même leçon s'adresse à un groupe faible, moyen ou fort. Dans un groupe hétérogène, on peut prévoir des exercices plus difficiles pour les élèves plus forts afin de présenter un défi raisonnable à chaque élève. Pour faire ce choix, on peut partir du principe général selon lequel les élèves doivent avoir plus de 50 % des chances de réussir leurs travaux en classe pour persévérer dans l'apprentissage.



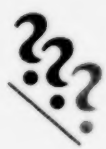
- Comment formuler la consigne de façon claire et de façon à faire ressortir le sens le l'activité proposée?
- Comment ordonner les consignes pour en faciliter l'exécution?

Les conseils méthodologiques

Les conseils méthodologiques, lorsqu'ils sont communiqués de façon dynamique et personnalisée, contribuent grandement au développement des stratégies d'apprentissage des élèves.

Les élèves auront besoin, pour certaines tâches, qu'on les aide à démarrer leur activité et qu'on les renseigne sur la ou les méthode(s) à adopter pour accomplir ce

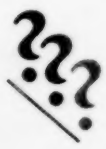
qu'on attend d'eux. Tout particulièrement si on propose un type d'activité pour la première fois, il serait utile de donner plus de détails sur les façons de procéder (décrire le mieux possible ce qui doit se passer dans la tête des élèves, témoigner de sa façon de procéder). Pour les tâches qui nécessitent une méthodologie particulière, on peut faire une courte démonstration au tableau en faisant avec tout le groupe un ou deux exemples. Cette façon de procéder répondra aux questions que peuvent se poser plusieurs élèves et évitera à la personne stagiaire de répéter trente fois la même chose.



- Quelles sont les difficultés anticipées dans la réalisation de la tâche?
- Comment aider les élèves à surmonter les obstacles?
- Quels conseils méthodologiques pourrais-je leur donner sans court-circuiter leur propre démarche intellectuelle?
- Si la tâche est complexe et nouvelle, pourrais-je leur présenter un modèle qui leur permettra de mieux comprendre ce qu'ils ont à faire?
- Quelles questions pourraient guider leur démarche intellectuelle et en même temps les rassurer concernant leur capacité à réussir la tâche?

Le matériel nécessaire

Il faut prévoir le matériel dont les élèves auront besoin pour réaliser la tâche (dictionnaire, compas, cahiers, manuels, notes de cours, etc.). Pour le manuel et le cahier, on notera de façon très visible les pages auxquelles les élèves devront se référer. On peut en informer les élèves en même temps qu'on donne les consignes.



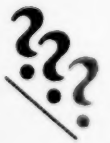
- Quels supports audioscriptovisuels pourraient faciliter la réalisation de la tâche?
- Ces supports sont-ils de véritables soutiens à l'apprentissage ou risquent-ils de détourner l'attention des élèves vers des éléments peut-être intéressants

mais périphériques par rapport à l'objectif spécifique visé?

- Leur présentation exige-t-elle beaucoup de temps et des manipulations complexes (avec risques de pépins)?
- Le temps que je devrai consacrer à leur préparation est-il raisonnable, compte tenu des autres contraintes?
- Comment inciter les élèves à lire activement les explications fournies dans le manuel?
- Comment leur donner l'habitude de se servir intelligemment des ouvrages de référence disponibles?

Cibler les observations à réaliser pendant que les élèves font la tâche

Il est bon de prévoir sur quoi porteront les observations nécessaires pour une juste estimation de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés. À cette étape, on se demande: «Qu'est-ce que je vais aller observer?» ou «Qu'est-ce que je veux voir?». Il sera ainsi possible de commencer l'évaluation formative pendant que les élèves réalisent la tâche. Cela permettra aussi d'ajuster les consignes ou de donner des explications supplémentaires au besoin.



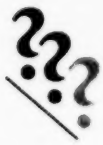
- Comment aider les élèves à persévérer dans la tâche?
- Quelles rétroactions leur communiquer pendant la réalisation de la tâche?
- Comment les aider à prendre conscience de leurs points forts pour aller plus loin?
- Comment pourrais-je faire sentir aux élèves que j'apprécie leur travail et l'effort qu'ils mettent à le réaliser?

Les critères de réussite

En général, les élèves aiment vérifier par eux-mêmes s'ils ont réussi une tâche et quels sont les indices qui leur permettent de juger de la qualité de leur travail. Pour leur faciliter une rétroaction immédiate, il est souhaitable de préciser les critères de réussite de la tâche, principalement lorsqu'il s'agit d'une tâche complexe. En mettant en relief ces critères, les élèves pourront ainsi s'autoévaluer. De plus, ces critères serviront à l'évaluation formative.

Préparer la correction

On peut, lors de la planification de la tâche, envisager de quelle façon sera effectuée la correction et prévoir, s'il y a lieu, la grille à utiliser. La correction se fera-t-elle en classe par les élèves, par le professeur, au cours suivant, etc.? Il est possible de corriger au fur et à mesure, par exemple, si les élèves font les cinq premiers exercices et on corrige, ainsi de suite; ceci permet aux élèves de se rajuster en cas de problème et au professeur de fournir des explications additionnelles. Il faudra de plus prévoir les consignes à suivre lors de la correction pour qu'elle serve vraiment l'apprentissage. Il convient de réserver assez de temps pour demander aux élèves de justifier leurs réponses plutôt que de simplement donner les bonnes réponses.



- Quel type de correction serait le plus approprié pour permettre aux élèves de faire un retour constructif sur la tâche demandée et de bien comprendre leurs erreurs?
- Est-ce une correction formative ou partiellement sommative?
- Est-il possible d'utiliser l'autocorrection ou de corriger seulement quelques numéros?
- Comment responsabiliser les élèves face à la correction?

Pour la ou le stagiaire, il faudra joindre au scénario un exemple de production, c'est-à-dire mettre en annexe la tâche, en partie réalisée, qui sera proposée aux élèves. Cela sera nécessaire pour la communication avec les autres partenaires de formation. Il se peut que les personnes superviseuses exigent une justification des tâches choisies. Il importe également de toujours faire les exercices soi-même, au préalable, ou de réaliser la tâche pour prévoir les difficultés que les élèves vont rencontrer et éviter les surprises désagréables. Cela permettra en plus d'estimer de façon plus réaliste le temps requis pour effectuer la tâche. Lorsqu'on a recours à un manuel, à un cahier d'exercices ou à tout autre document, il faudra en indiquer la référence complète dans le scénario.

Voilà, le plus gros du repas est maintenant terminé et vos convives (ainsi que vous-mêmes) ont sans doute l'impression d'avoir assez mangé. Mais il vous reste une étincelle de gourmandise dans les yeux...

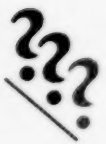
Conclusion de la leçon
(hum... un bon dessert!)

Il existe de bonnes et de mauvaises conclusions. Il existe aussi, hélas, bien des leçons sans conclusion. L'indice majeur de la mauvaise conclusion se traduit par la cloche qui sonne sans qu'on ait eu le temps de conclure. Cette étape finale a sa place parce qu'elle permet l'objectivation de ce qui a été appris. Elle sera également fort utile pour préparer ou pour ajuster le cours suivant. Les indices d'une bonne conclusion sont décrits ci-dessous.

- Comment pourrais-je conclure la leçon pour qu'elle ne se termine pas en «queue de poisson» ou ne soit brusquement interrompue par la sonnerie?
- Comment faire le point de la leçon, dresser un bilan de ce qui a été appris, souligner ce qui est essentiel à retenir (résumé), annoncer des réinvestissements futurs de ce qui a été appris?

La récapitulation

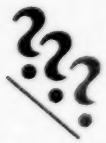
On passe ici en revue ce qui a été traité durant la leçon. Ce résumé peut se faire de différentes façons, entre autres à l'aide de questions de récapitulation par lesquelles on reprend brièvement les points importants de la leçon. Cette façon de procéder a pour avantage de vérifier en même temps la compréhension des élèves. Une question simple du genre «Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui?» permet de faire verbaliser les élèves et de faire rapidement le tour des grandes lignes de la leçon. C'est à la fois un rappel et une façon de dire aux élèves ce qu'il faut retenir de la leçon. Une autre manière de procéder consiste à résumer le contenu de la leçon par quelques énoncés synthèses en soulignant les éléments importants à retenir.



- Quelles sont les questions que je devrais poser en fin de leçon?
- Comment demander aux élèves de redire dans leurs mots l'essentiel de ce qui a été appris pendant la leçon?

L'évaluation

On doit se préoccuper de déterminer des indices observables de l'apprentissage réalisé par les élèves. Cette évaluation pourra se faire d'après les réponses des élèves aux questions de récapitulation ou encore en faisant un retour sur la correction de la tâche exécutée en classe.



- Quels indices observables pourraient me permettre d'apprécier approximativement le degré d'atteinte de l'objectif visé?
- Devrais-je prévoir un instrument d'évaluation formative (mini-test) ou pourrais-je pratiquer l'évaluation formative de façon plus naturelle, pendant la réalisation de la tâche?
- Qu'est-ce qui pourrait aider les élèves à s'autoévaluer en rapport avec certains aspects de la tâche?

Le réinvestissement

On peut conclure en annonçant aux élèves dans quelles situations ce qui a été appris sera réutilisé, soit dans le contexte de la classe ou dans le quotidien. C'est aussi l'occasion de parler de ce qui s'en vient au cours de la semaine ou de l'étape.

Les devoirs et les leçons

Les devoirs et les leçons doivent être préparés à l'avance, car il s'agit de tâches que la plupart des élèves devront réaliser de façon autonome. C'est l'occasion de permettre aux élèves d'appliquer ce qui a été vu en classe, d'augmenter ou de consolider leur apprentissage. La plus grande qualité d'un devoir est sa pertinence avec ce qui a été vu en classe. Comme il sera fait à la maison, le devoir doit être accompagné de consignes et de directives précises. Il convient donc de prévoir assez de temps en classe pour bien l'expliquer et même, s'il y a lieu, pour donner un exemple de ce qui est demandé. Des conseils méthodologiques pourront aussi être utiles, voire nécessaires, à la réalisation de certains devoirs ainsi qu'à l'organisation de l'activité d'étude.

- Comment prévoir un devoir qui sera pertinent et qui permettra aux élèves d'approfondir leurs connaissances?
- Quelles consignes vais-je donner pour que le travail à faire à la maison soit clair et précis?
- Quels conseils méthodologiques donner pour éviter que les élèves soient bloqués?
- Comment vais-je faire pour donner aux élèves l'habitude et si possible le goût d'étudier?
- Comment va-t-on assurer le suivi aux devoirs et aux leçons?

Voilà pour la conclusion de la leçon. Plusieurs personnes ont tendance à omettre ou à passer rapidement sur cette dernière phase de la leçon. C'est souvent ce qu'on constate dans le milieu scolaire. Cela est bien

dommage car, à la fin d'une leçon, il importe de «boucler la boucle». Bien sûr, le temps accordé à la conclusion et les éléments traités vont varier d'une leçon à l'autre. Il n'en reste pas moins que cette partie gagne à être bien exploitée, car elle est source d'une plus grande efficacité.

Thé? Café? Tisane? Pourquoi pas! À chacun de décider comment prendre congé de ses élèves et quel sera le mot de la fin. Il s'agit là d'un détail en apparence anodin mais qui fait parfois toute la différence. Il est donc utile d'y réfléchir de temps à autre pour éviter de tomber dans la routine.

L'estimation du temps

En terminant, une dernière remarque sur le *Scénario de leçon*. La qualité d'une leçon dépend aussi de son rythme, de l'équilibre entre les différentes activités prévues ainsi que de l'enchaînement harmonieux entre les parties. Il convient donc de réfléchir à l'avance au temps nécessaire pour la réalisation des différentes étapes ainsi que pour les périodes de transition, qui posent souvent des problèmes aux novices.

Les horloges situées dans la marge de gauche du *Scénario de leçon* sont là pour signaler l'importance de la gestion du temps de la leçon. Pour chaque partie ainsi que pour les transitions, il convient de faire une estimation du temps requis. Même si cela semble difficile à évaluer quand on n'a jamais donné la leçon, on peut tenter une approximation qui se révélera fort utile pour gérer le déroulement de la leçon et faire les ajustements nécessaires.

Conclusion

A priori, l'ensemble des étapes de planification spécifiées dans le *Scénario* ainsi que tous les points à surveiller évoqués dans ce guide peuvent laisser entrevoir une «montagne de travail». Il faut bien reconnaître que la rédaction des premiers scénarios de leçon consomme un temps considérable. Cependant, avec l'effort et le soutien nécessaires, on développe progressivement une compétence à planifier qui permet de personnaliser davantage la démarche proposée et de l'adapter à différents contextes d'enseignement. La maîtrise graduelle de cette compétence à planifier l'enseignement rend la confection des scénarios plus facile et bien souvent agréable. D'ailleurs, plusieurs enseignants et enseignantes d'expérience disent clairement que l'activité de planification représente pour eux une grande source de satisfaction professionnelle et qu'elle renforce leur motivation à enseigner ce qu'ils ont pensé et repensé pour leurs élèves.

Références

Altet, M. (1993). La planification ou la préparation d'une séquence pédagogique. *In* Viau, R. (dir.), *La planification de l'enseignement : deux approches, deux visions?* (p. 93-110). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Charlier, É. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions.* Bruxelles : De Bœck.

Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Hermann, G. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel.* Rimouski : Pôle de l'Est.

Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms.* New York : HRW.

Johnson, J.M. (1992). Planifier, structurer, réagir et questionner. *In* Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (éd.), *Devenir enseignant* (p. 33-56). Montréal : Les Éditions Logiques.

Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement.* Ottawa : Éditions Nouvelles AMS.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Proulx, J. (1993). *Enseigner mieux.* Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.

Saint-Onge, M. (1993). Planification de l'enseignement et approche cognitive. *In Actes du colloque «Sciences cognitives et planification de l'enseignement.»* Laval : Collège Montmorency.

Tochon, F.V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours. *Revue française de pédagogie, 86*(1), 23-33.

Annexe A – Scénario d'une leçon

Document de base, soumis dans le cadre du cours
«Intervention pédagogique au secondaire (I)», pour la préparation d'une leçon
(planification à court terme à consigner dans le journal de stage)

Année 1994-1995
(version approuvée le 20 septembre 1994)

Objectif terminal ou intermédiaire auquel se rapporte la leçon
(indiquer la page du programme d'études)

Contenu notionnel ou habileté à développer
(tiré du programme d'études)

Objectif(s) spécifique(s) de la leçon
(reformulé(s) si nécessaire)

Matériel à prévoir Date(s)

Aménagement à prévoir

1. Préambule

Accueil des élèves – Présences – Informations diverses – Annonce du déroulement de la leçon – Période de lecture ou autre (s'il y a lieu) – Bref retour sur devoir ou sur examen.

2. Entrée en matière

Mise en situation – Communication de l'objectif d'apprentissage (sens, contenu) – Liens avec d'autres contenus – Questions de rappel et d'introduction.

3. Interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et tâche(s) d'apprentissage des élèves

Méthode(s) utilisée(s)

3.1 Transmission d'informations et d'explications

Consignes à observer pendant les explications – Détail de ce qui doit être communiqué – Inscriptions au tableau – Questions à poser aux élèves

– Exemples et contre-exemples – Énoncés-synthèse – Période de questions (posées par les élèves) – Matériel utilisé – Documents à distribuer.

3.2 Tâche(s) d'apprentissage

Présentation de la tâche (son sens, ses buts, ses éléments de motivation) – Consignes – Conseils méthodologiques – Matériel nécessaire – Critères de réussite (pour l'évaluation formative ou l'autoévaluation) – Moment de la correction, procédé à utiliser et objectivation – Observations clés.

4. Conclusion de la leçon

Récapitulation (énoncés-synthèses ou questions) – Évaluation – Réinvestissement – Consignes et conseils méthodologiques pour devoirs et pour leçons.

Annexe B – Retour sur la leçon

1. Estimation de l'atteinte de l'objectif (à partir d'indices observables).

2. Difficultés relatives à la gestion du groupe et à la gestion des tâches avec identification des causes probables.

3. Adaptations réalisées.

4. **Effets inattendus, positifs et négatifs.**

_____

_____

_____

_____

_____

5. **Améliorations concrètes à apporter («Si c'était à refaire avec un groupe semblable...»).**

_____

_____

_____

_____

_____

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Téléphone : (819) 821-8001 Télécopieur : (819) 821-7950

Adaptation scolaire

- *Apprentissage et adaptation scolaires.* P.H. Ruel (1993).
- *Classes sociales et motricité.* D. Hade (1989).
- *L'intégration des enfants handicapés.* J. Gignac (1988).

Administration scolaire

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs.* D. Massé (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* A. Godin (dir.) (1993).

Andragogie

- *Formation-travail/Travail-formation* (1er vol. – Formation, travail et savoir institué; 2e vol. – Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences). J.L. Levesque, J. Fernandez et M. Chaput (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes.* F. Serre (1993).

Didactique

- *Le savoir grammatical après treize ans de formation.* G.-R. Roy, L. Lafontaine et C. Legros (1994).
- *Oral et intégration des discours.* F.V. Tochon et I.C. Druc (1993).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit.* G. Boudreau (dir.) (1993).
- *Sens des didactiques et didactique du sens.* P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. Delisle et P. Bégin (dir.) (1992).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. Corpataux (1987, édition révisée, 1992).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur».* G.-R. Roy et H. Biron (1991).
- *Lire et rédiger au bureau* (maître). C. Gaudreau (1990).
- *Lire et rédiger au bureau* (élève). C. Gaudreau (1990).
- *La pédagogie du brouillon.* L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – Étude théorique; 2e vol. – Étude appliquée). G.-R. Roy (1985).
- *Les homophones : problèmes et solutions.* L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Téléphone : (819) 821-8001 Télécopieur : (819) 821-7950

- *Le Fabloc* (maître et élève). S. Pouliot (1986).
- *Pictogrammes et compréhension.* L. Latendresse (1987).

Interculturel

- *Éducation et pédagogie interculturelles* (ensemble de 6 livrets). A. Beauchesne et H. Turmel (1991).
- L'image de l'Autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990. S. Pouliot (1994).

Orientation professionnelle

- *Stratégie d'élaboration de programmes de formation.* R. Lemaire et R. Bouffard (1994).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. Laflamme (dir.) (1993).
- *Future Between Us – The participants' Manual.* J. Limoges (1992).
  Training Peer Career Counsellors – The Trainers' Manual. J. Limoges (1992).

Pédagogie

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. Viau (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. Hensler (dir.) (1993).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. Hivon (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. Fortier (1988).

Psychologie

- *Développement du moi.* J. Limoges et D. Paul (1980; édition révisée, 1993).
- *Développement en tête!* J. Limoges et P. Hébert (1988).

Divers

- *Cahiers de la recherche en éducation* (vol. 1, n° 1, 1994).
- *Ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire dans les facultés et départements d'éducation des universités francophones du Canada* (1994).
- *Répertoire des publications 1991 et 1992 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec* (1994).
- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (3 tomes). G.-R. Roy (dir.) (1990).

Les démarches intellectuelles nécessaires à une planification de leçon à la fois rigoureuse et personnelle restent souvent mystérieuses pour les débutantes et les débutants dans l'enseignement. Ce guide, publié en version expérimentale, tente d'expliciter le processus et les principales décisions qui caractérisent l'activité de planification. Il présente différents principes et conseils méthodologiques, accompagnés de questions d'exploration et d'approfondissement.

Hélène Hensler est professeure au Département de pédagogie; elle travaille depuis une vingtaine d'années à la formation des enseignants du secondaire. Le développement des compétences professionnelles et l'enseignement des stratégies d'apprentissage constituent actuellement ses principaux champs d'intérêt.

Annie Therriault travaille comme enseignante-suppléante en français à l'école secondaire Sacré-Cœur de Richmond. Elle est également étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation.

ISBN
2-920859-86-2

Conception graphique : Gina Fattore

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation